Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570232
Centre d'intérêt: 660

Archambault, Jean.

Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété / Jean Archambault, Luc Brunet, Georgette Goupil. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, [1984].
68 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 64-68.

Descripteur(s): *Angoisse *Stress *Comportement de l'administrateur *Comportement de l'enseignant *Directeur d'école *Caractéristiques psychologiques *Milieu scolaire *Milieu de travail *Organisation matérielle *Organisation administrative *Relations administrateur-enseignant *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Climat organisationnel

La recherche a pour objet à la fois le climat organisationnel et l'anxiété (indice de stress) du personnel oeuvrant dans le milieu scolaire. Elle est essentiellement descriptive et poursuit les objectifs suivants: 1. identifier et comparer les perceptions du climat organisationnel chez deux groupes de professionnels, les enseignants et les directeurs d'écoles, en fonction de diverses variables telles le poste occupé et les caractéristiques de l'école; 2. identifier et comparer le niveau d'anxiété de ces deux groupes de professionnels en fonction du type d'école, de l'âge et du sexe; 3. vérifier s'il existe un lien entre le niveau d'anxiété et le type de climat organisationnel tel qu'il est perçu par les intervenants.

Deux cents directeurs d'école et deux cents enseignants de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal ont été choisis pour participer à la recherche. Chaque participant a reçu un questionnaire visant à cerner ses caractéristiques personnelles ainsi que deux questionnaires relatifs à l'anxiété et au climat de travail. Les questionnaires ont été acheminés dans les écoles à la fin de mai 1983; 111 directeurs d'école ont répondu et 118 enseignants.

Plus un individu occupe un poste hiérarchique élevé, plus il perçoit le climat organisationnel comme étant ouvert et moins il manifeste d'anxiété; plus un enseignant est jeune, plus il est susceptible de manifester du stress relié à son travail. Il ne semble pas y avoir de différences entre la perception du climat organisationnel et le niveau d'anxiété quant à la taille des écoles. Ces dernières données ne concordent pas avec celles obtenues par d'autres chercheurs dans le domaine. Il y aurait donc lieu, par une recherche plus poussée, de tenter de cerner le pourquoi de tels résultats.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8570232

Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété

Jean Archambault
Luc Brunet
Georgette Goupil

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 8570232

TABLE DES MATIERES

	Page
Remerciements	1
Introduction	2
Contexte théorique	4
Le climat organisationnel	5
Les effets du climat organisationnel	8
Le stress	9
Les manifestations du stress	11
Climat organisationnel et stress	12
Le stress chez les directions d'école	14
Le stress chez les enseignants	18
Méthodologie	22
Déroulement de la recherche	23
Instruments de mesure utilisés	26
Questionnaires de climat organisationnel	27
Directions d'école	27
Enseignants	28
Questionnaires visant à mesurer l'anxiété	29
Directions d'école	29
Enseignants	30

Page

Description des répondants..... 32

Directions d'école..... 32

Enseignants..... 34

Analyse des résultats..... 36

Directions d'école..... 37

Climat organisationnel et stress..... 37

Stress, climat organisationnel et types d'école..... 39

Stress, climat organisationnel et âge des directions d'école.. 41

Enseignants..... 43

Climat organisationnel et anxiété..... 43

Anxiété, climat organisationnel et types d'école..... 45

Anxiété et âge des enseignants..... 47

Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école face au climat organisationnel..... 49

Interprétation des résultats..... 51

Conclusion..... 56

Annexe A..... 59

Références..... 64

REMERCIEMENTS

Les auteurs désirent remercier Messieurs Paul-Yvon Proulx, directeur du Service des ressources humaines et Monsieur Pierre Baulu, directeur du Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, tous deux de la Commission des écoles catholiques de Montréal, sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Il faut aussi souligner l'aide précieuse du personnel du Service des ressources humaines et du Service de l'informatique, également de la CECM.

INTRODUCTION

Depuis quelques années déjà, plusieurs concepts nouveaux ont envahi les organisations. Parmi ces concepts, le climat organisationnel de l'entreprise, le stress et l'anxiété se sont taillé une place de choix dans le vocabulaire du monde des affaires, tout comme dans celui des différentes organisations sociales.

Le climat organisationnel, c'est un peu comme l'atmosphère qui règne dans une entreprise. Son influence se fait sentir sur chacun des membres qui à leur tour modifieront ce climat. Quant au stress, il se définit comme la réaction de l'organisme à divers agents de l'environnement, et le climat organisationnel de l'entreprise est un de ces agents. Toutefois, il existe peu d'études très scientifiques portant sur la relation entre le stress et le type de climat organisationnel, et la présente recherche veut justement explorer le lien pouvant exister entre ces différents concepts. Elle a donc pour objet à la fois le climat organisationnel et l'anxiété (indice de stress) du personnel oeuvrant dans le milieu scolaire, se veut essentiellement descriptive et poursuit les objectifs suivants:

1) identifier et comparer les perceptions du climat organisationnel chez deux groupes de professionnels oeuvrant dans le secteur scolaire (enseignants et directions d'école), en fonction de diverses variables telles le poste occupé et les caractéristiques de l'école;

2) identifier et comparer le niveau d'anxiété de ces deux groupes de professionnels en fonction du type d'école, de l'âge et du sexe;

3) vérifier s'il existe un lien entre le niveau d'anxiété et le type de climat organisationnel tel qu'il est perçu par les intervenants.

Afin de mieux situer expérimentalement ces objectifs, nous décrirons dans un premier temps ce qu'est le climat organisationnel et son rôle comme source de tension, en indiquant comment chacun des divers types de climat (autoritaire exploiteur, autoritaire paternaliste, consultatif et participatif) est lié au stress et à l'anxiété qui en résultent. Par la suite, nous verrons comment les directions d'école et les enseignants peuvent être soumis au stress et influencés par le climat organisationnel régnant dans leurs écoles.

CONTEXTE THÉORIQUE

LE CLIMAT ORGANISATIONNEL

Il est généralement admis que la réalité perceptuelle est beaucoup plus importante que la réalité objective, pour un acteur organisationnel. En effet, c'est la façon dont un individu voit et interprète un environnement qui compte. Ainsi, le travailleur interprètrera les exigences de son environnement en fonction de la perception qu'il en a et il agira ou réagira en conséquence et c'est ici que la notion de climat organisationnel prend toute son importance. Pritchard et Karasick (1973) définissent le climat organisationnel comme étant un ensemble de caractéristiques que l'on perçoit à propos d'une organisation ou de ses unités et départements et que l'on peut induire à partir de la façon dont cette organisation ou ses unités agissent, consciemment ou non, envers ses membres et envers la société.

Globalement, le climat organisationnel reflète les valeurs, les attitudes et les croyances des membres qui, en retour deviennent des éléments de ce climat. On peut comparer le concept de climat organisationnel à la notion d'environnement atmosphérique en ce sens qu'il affecte les individus sans toutefois que ceux-ci puissent effectivement en reconnaître les causes. Likert (1974) a identifié quatre types de climat organisationnel: autoritaire exploiteur, autoritaire paternaliste, consultatif et participatif de groupe. Voyons en quoi chacun consiste:

Autoritaire exploiteur: dans ce type de climat, la direction ne fait pas confiance aux employés. La majeure partie des décisions sont prises au sommet, les objectifs sont établis par la direction et les décisions qui en découlent sont communiquées à la base sous forme de directives et d'instructions spécifiques. Les employés doivent travailler dans une atmosphère de crainte, de punitions et de menaces. Occasionnellement la récompense est utilisée et la satisfaction des besoins ne demeure qu'aux niveaux physiologiques et de la sécurité. Les quelques interactions qui existent entre supérieurs et subordonnés sont établies sur une base de peur et de méfiance. Quoique le processus de contrôle soit fortement centralisé au sommet, il se développe généralement une organisation informelle qui s'oppose aux buts de l'organisation formelle. Ce type de climat présente un environnement stable et aléatoire où la direction ne communique avec ses employés que sous la forme de directives et d'instructions spécifiques.

Autoritaire paternaliste: le type de climat autoritaire paternaliste est celui dans lequel la direction a une confiance condescendante en ses employés, tel un maître envers son serviteur. La majeure partie des décisions y sont prises à des échelons supérieurs. Les récompenses et parfois les punitions sont les méthodes par excellence pour motiver les travailleurs. Les interactions entre supérieurs et subordonnés sont établies avec condescendance par les supérieurs et avec précaution par les subordonnés. Quoique le processus de contrôle demeure toujours centralisé au sommet, il est quelquefois délégué aux niveaux intermédiaires et inférieurs. Une organisation informelle peut

s'y développer mais elle ne résiste pas toujours aux buts formels de l'organisation. Dans ce type de climat, la direction joue beaucoup avec les besoins sociaux de ses employés qui ont, par contre, l'impression de travailler dans un environnement stable et structuré.

Consultatif: la direction qui évolue dans un climat consultatif a confiance en ses employés. Les politiques sont établies par la direction et les décisions générales sont prises au sommet mais on permet aux subordonnés de prendre des décisions plus spécifiques à des niveaux inférieurs. Les récompenses, les punitions occasionnelles et une implication quelconque dans l'organisation sont utilisées pour motiver les travailleurs; on essaie aussi de satisfaire leurs besoins de prestige et d'estime. La communication est de type descendant et il y a une quantité modérée d'interactions de type supérieur/subordonné, souvent avec un niveau de confiance assez élevé. Les aspects importants du processus de contrôle sont délégués de haut en bas avec un sentiment de responsabilité aux échelons supérieurs et inférieurs. Une organisation informelle peut se développer mais elle peut partiellement supporter ou résister aux buts de l'organisation. Ce type de climat présente un environnement assez dynamique où la gestion est effectuée sous formes d'objectifs à atteindre.

Participatif de groupe: dans un climat où la participation de groupe est valorisée, la direction a une confiance complète en ses employés. Le processus de prise de décision est disséminé dans toute l'organisation tout en étant très bien intégré à chacun des niveaux. La communication ne se fait pas seulement de manière ascendante ou descendante mais aussi de façon latérale.

Les employés sont motivés par la participation et l'implication dans l'organisation, par l'établissement d'objectifs de rendement, par l'amélioration des méthodes de travail et par l'évaluation du rendement en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. Il existe une relation de confiance, amicale entre les supérieurs et les subordonnés. Il y a beaucoup de responsabilités accordées au niveau du contrôle avec une très forte implication des échelons inférieurs. Les organisations formelles et informelles sont souvent les mêmes. Bref, tous les employés et tout le personnel de direction forment une équipe pour atteindre les buts et les objectifs de l'organisation qui sont établis sous forme de planification stratégique.

LES EFFETS DU CLIMAT ORGANISATIONNEL

Les effets du climat organisationnel sont nombreux. La perception du climat est susceptible d'engendrer toutes sortes de conséquences face entre autres au rendement, à la réussite de certaines politiques organisationnelles et à l'émergence et à la gravité de certains actes délictuels. Bien entendu, ces conséquences peuvent être de l'ordre de l'anxiété ou du stress que ressentent les principaux acteurs organisationnels.

Il existe peu d'études purement scientifiques portant sur la relation entre le climat organisationnel et le stress. Néanmoins, Van Dijkhuizen et Reiche (1980) ont découvert que dans les organisations où les climats sont particulièrement fermés ou coercitifs et où l'employé ne sait pas trop ce qu'il doit faire, face à qui et comment il doit intervenir, celui-ci subit un très grand stress. Pour évaluer le caractère nocif

d'une telle situation, ces deux chercheurs ont pris des mesures physiologiques chez des employés de certaines grandes entreprises hollandaises. Ils ont trouvé que plus la perception du climat organisationnel par les travailleurs est mauvaise, plus on risque d'observer une augmentation du taux de cholestérol dans le sang ainsi qu'une augmentation de la pression artérielle (hypertension), chez les employés évalués.

LE STRESS

Bien peu de chercheurs parviennent à s'entendre sur une définition unique et commune du stress. Toutefois, il s'agit là d'un phénomène bien présent dont personne n'oserait nier l'existence. Le concept de stress connait d'ailleurs une popularité sans cesse grandissante. En 1981, Hans Selye, le père du concept, accordait une entrevue où il indiquait qu'on définit actuellement le stress comme:

> "une réponse non spécifique de l'organisme à toute demande qui lui est faite. En 1936, bien sûr, j'ai commencé à étudier le stress à partir d'agents nocifs sur les rats. Mais aujourd'hui, l'on sait que le stress est une réponse de l'organisme à des facteurs: toutes sortes de facteurs, comme la maladie, des émotions agréables, désagréables, bref des facteurs qui nécessitent une adaptation. Il est très important de comprendre que le mot "stress" désigne la réaction de l'organisme et non pas la situation stressante."
> (Goupil, 1981, pages 16-17)

La réaction de l'organisme par rapport à l'agent stresseur se déroulera en trois phases: une phase d'alarme où se mobilisent toutes les parties de l'organisme en vue d'une action, une phase de résistance où la personne tente de s'adapter à l'agent stresseur. Finalement, si la phase de résistance dure trop longtemps et que l'individu n'arrive pas à s'adapter, il s'ensuit une phase d'épuisement. Ces trois phases reçurent l'appellation de syndrôme de Selye ou encore syndrôme général d'adaptation.

Selye identifiera au cours de sa carrière deux formes principales de stress: les eu-stress ou stress agréables et les dé-tresses ou stress désagréables. Les deux formes de stress solliciteront également l'organisme mais les eu-stress ne durant jamais de manière chronique comme le font les dé-tresses, ceux-ci n'amèneront pas l'organisme à la phase d'épuisement. En effet, c'est surtout l'action constante et répétée des agents stressants sur l'organisme ou l'impact trop fort de ces derniers qui risquent d'être dommageables pour l'individu.

Le stress se définit donc, selon Selye (1974) comme une réponse non spécifique de l'organisme à toute demande qui lui est faite. C'est-à-dire que devant n'importe quel stresseur (effort, joie, surcharge de travail, une piqûre, un coup de poing, etc.) l'organisme réagit, physiologiquement, toujours de la même façon. Par le fait même, la réponse de stress n'est pas spécifique à une situation précise et elle est susceptible de survenir dans n'importe quel environnement, dont celui des organisations scolaires.

Goens et Kuciejczyk (1981) pour leur part, définissent le stress comme "toute action ou situation créant une demande physique et psychologique sur une personne, qui débalance ainsi son équilibre personnel" (page 25). Selon ces auteurs les causes du stress peuvent provenir de sources externes ou internes. Ainsi, par exemple, chez les enseignants des facteurs externes de stress pourraient être reliés aux comportements des élèves, aux relations interpersonnelles, à la mobilité dans le travail. Les facteurs internes sont reliés à la personne elle-même: les attentes, les attitudes, le concept de soi, etc.

LES MANIFESTATIONS DU STRESS

Afin de préciser l'action ou l'impact du stress sur l'individu, les auteurs s'entendent généralement pour identifier les manifestations du stress (Archambault et Ouellet, 1983). Ainsi, Fimian (1982) identifiera trois manifestations majeures du stress: les émotions, les manifestations comportementales et les manifestations physiques. Selon ces auteurs une inquiétude excessive et de l'anxiété représenteront des manifestations communes de stress. Cette anxiété modifie alors sensiblement le comportement de la personne. De fait, Koon (in Fimian, 1982) observe que des enseignants très anxieux passent moins de temps à travailler avec les élèves sur des comportements orientés sur la tâche et ont tendance à moins distribuer de renforçateurs positifs. L'anxiété pourra alors s'exprimer par des manifestations physiques comme des maux de tête, des allergies, des rhumes plus fréquents, de l'hypertension, de l'obésité, etc.

Dans une étude menée auprès de 365 enseignants oeuvrant dans des classes spéciales,sur le stress lié à l'emploi, Fimian et Santoro (1983) identifient six manifestations émotives principales: la frustration, l'exaspération mentale, une inquiétude excessive, le sentiment d'être pressurisé, la dépression et l'anxiété.

Le stress et ses différentes manifestations, dont le burnout, semblent se produire davantage chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes. Ainsi Feitler et Tokar (1981; 1982 ont trouvé que les enseignants dont l'âge variait entre 31 et 44 ans étaient plus stressés par leur emploi que ceux de moins de 30 ans ou de plus de 45 ans. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapporteraient également un niveau plus élevé de stress que ceux qui ont très peu d'années d'expérience.

Dans une autre recherche Schwab et Iwanicki (1982) rapportent que les jeunes enseignants éprouvent davantage d'émotions négatives par rapport à leur travail. Les manifestations de stress sembleraient également varier selon que les enseignants travaillent dans des écoles primaires ou secondaires. C'est du moins les conclusions tirées par plusieurs (Feitler et Tokar, 1981; Schwab et Iwanicki, 1982).

CLIMAT ORGANISATIONNEL ET STRESS

Comme on l'a déjà vu, le stress que vit un acteur dans un sytème est davantage lié à l'interprétation qu'il donne à un environnement de travail ou plus spécifiquement à un climat organisationnel. C'est la façon dont la réalité est

perçue qui compte et cette perception peut induire du stress. Lorsqu'un individu vit dans un climat qu'il perçoit comme restrictif et contraignant ou encore trop contrôlé et où sa participation n'est pas jugée essentielle et reconnue, il aura tendance à développer des syndrômes d'inefficacité (Likert, 1974) et par le fait même à vivre du stress. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance du rôle des administrateurs et du climat organisationnel dans le niveau de stress du personnel scolaire. Ainsi Mc Neely (1983) insistera sur la nécessité de créer des conditions organisationnelles humaines afin de réduire les effets du stress et du burnout. Goens et Kuciejczyk (1981) soutiendront que les supérieurs peuvent contribuer à créer ou à réduire les conditions de stress dépendant des stratégies de gestion qu'ils adopteront, un management coercitif créant souvent plus de dé-tresse qu'autre chose. Frey et Young (1983) souligneront également le rôle important de l'administrateur pour aider l'enseignant à faire face au stress.

Les chercheurs ont aussi identifié des sources organisationnelles de stress. Dans cet ordre d'idées, Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek et Rosenthal (1964) postulent qu'il y a deux sources organisationnelles importantes de stress:

a) La tâche elle-même: les mauvaises conditions de travail, la monotonie, le manque d'informations sur le travail à accomplir, la surcharge de travail et les tâches trop difficiles créent des tensions souvent insurmontables chez un individu.
b) Le rôle à jouer par le titulaire d'un poste: l'ambiguité liée à une mauvaise description de tâche, les conflits de rôle où l'individu est confronté avec des demandes contradictoires ou en désaccord avec les exigences reliées à son travail, la surcharge du rôle et la nature du rôle.

Jacob (1979) a identifié d'autres sources importantes de tension qui font aussi partie du climat organisationnel:

a) Les relations interpersonnelles avec les supérieurs, les confrères de travail, les subalternes, caractérisées par l'absence de confiance mutuelle, le peu de support et généralement le manque d'intérêt.
b) La structure organisationnelle: restrictions budgétaires, leadership autocratique, politiques internes restrictives.
c) L'incapacité à établir les frontières entre la vie personnelle et la vie professionnelle.
d) La capacité personnelle de vivre avec le facteur temps: échéanciers, interruptions, surestimation du temps.

Les facteurs de stress peuvent ainsi être rattachés à deux grandes composantes du climat organisationnel qui sont la structure organisationnelle, c'est-à-dire les caractéristiques physiques et objectives d'une organisation, et le processus organisationnel portant davantage sur la gestion des ressources humaines.

LE STRESS CHEZ LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Bien que les premières recherches sur le stress organisationnel aient porté sur les milieux industriel et de production, l'organisation scolaire est apparue comme un milieu de travail passablement stressant, au cours de la dernière décennie.

Les directeurs d'école ne sont pas exempts des problèmes liés au stress organisationnel. Étant donné qu'ils font partie du personnel cadre du système scolaire, ils font face à une multitude de problèmes: un surplus de travail pour réorganiser les programmes, une discipline nécessaire pour quelques élèves difficiles, des rencontres avec les parents et les membres de la communauté pour vendre et défendre les projets d'école, des rencontres avec les dirigeants de la commission scolaire ainsi qu'avec les enseignants.

Koff, Laffey, Olson et Chicon (1981) ont étudié de façon particulière les stresseurs chez les directions d'école américaines. Leurs résultats démontrent que:

1. Les conflits avec les enseignants sont au centre des préoccupations des directions, que ce soit les congédiements, les mises en disponibilité ou les mutations, la mauvaise performance de certains, une situation de conflit de travail (grève) ou le refus des enseignants de suivre certaines politiques.
2. Les problèmes de statut ou de sécurité arrivent au deuxième rang en importance comme sources de stress. Les directions d'école craignent surtout les mutations involontaires vers une autre école. Les critiques des journaux, les actions légales entreprises contre leur école ainsi que les mésententes avec leur supérieur sont pour eux des facteurs de tension important.
3. La sécurité physique du personnel et des lieux les préoccupe aussi beaucoup.
4. Finalement, certains problèmes de gestion comme les derniers jours de l'année scolaire, les réductions de personnel, ainsi que les réorganisations de programmes sont aussi des stresseurs très intenses.

D'autre part, une étude canadienne de Washington (1982) sur le stress des directions d'école met en évidence d'autres stresseurs. A partir de ses résultats, l'auteur soutient que:

1. La supervision des enseignants et les demandes de l'administration centrale sont les facteurs de stress les plus importants.
2. Les relations que les directions d'école doivent entretenir avec les parents ainsi que l'application des règles gouvernementales sont aussi des facteurs de tension.
3. Finalement, la gestion des problèmes des étudiants ainsi que les questions d'ordre pédagogique constituent des sources de stress.

Gorton (1982) mentionne que les directions d'école vivent du stress à cause de l'application des lois et des conventions collectives, des conflits entre l'école et les parents et surtout de la surcharge de travail. Cette charge de travail trop grande ou mal coordonnée fait dire aux directions d'école qu'elles manquent de temps pour tout faire. Plusieurs chercheurs (Brown et Carlton, 1980; Carlton et Bennet, 1981; Gorton, 1982; Koff et al, 1982; Manera et Wright, 1981) postulent que l'allocation du temps de travail au travers des différentes activités telles que les réunions, la rédaction de rapports, les activités professionnelles et les interruptions constantes par le téléphone sont des sources de stress importantes pour les directions d'école.

Les conflits et l'ambiguité de rôle sont aussi des situations stressantes que vivent fréquemment les administrateurs scolaires. Au Québec, la polémique est grande quant à la définition du rôle des directions d'école. Ces derniers sont souvent déchirés entre la nature pédagogique et administrative de leur rôle et sont fréquemment en état de conflit (Laurin 1977). Selon Vanderpol (1981) la première cause de stress chez les directions d'école se situe au niveau de leur rôle de travail. Les directeurs d'école sont parfois placés devant le dilemme de prendre des responsabilités et de prendre une décision rapidement. Une autre cause de stress est que l'on tient généralement l'école responsable de la qualité de l'éducation des jeunes et cette responsabilité se retrouve évidemment sur les épaules de la direction. Dans le même ordre d'idées, Turcotte et Wallot (1979) et Crez et Goldstein (1981) postulent que les conflits et l'ambiguité des rôles sont des sources d'insatisfaction et par conséquent d'accroissement de tension puisqu'ils provoquent de l'insécurité, elle-même source de stress.

Les réactions au stress (manifestations) sont nombreuses, difficilement quantifiables et varient d'un individu à l'autre. Néanmoins, il est généralement admis que le stress peut affecter l'individu à deux niveaux:

a) Physiologique: troubles digestifs, ulcères d'estomac, maladies cardio-vasculaires, réactions cutanées, rhumes ou grippes fréquents, etc.
b) Psychologique: le stress peut engendrer des troubles de comportement, des dépressions névrotiques ou psychotiques, de l'angoisse, de l'anxiété et voire même le burnout.

Ainsi, l'environnement de travail ou le climat organisationnel peut être rattaché à une forme de stress vécue dans l'exercice des fonctions des directions d'école.

LE STRESS CHEZ LES ENSEIGNANTS

L'étude du stress chez les enseignants n'est pas un phénomène nouveau et des recherches effectuées aux États-Unis, en Suède et au Royaume-Uni ont mis en évidence que plus de 25% des enseignants se trouvent dans une situation aigüe de stress, susceptible d'affecter gravement leur état de santé (Ratteree, 1981). Outre les problèmes d'inflation, de sécurité d'emploi et de rémunération, les composantes mêmes de la profession d'enseignant sont d'importants facteurs stressogènes qui viennent bien souvent bouleverser le climat pédagogique des classes et la santé des enseignants.

Plusieurs études ont permis de mettre en lumière des sources de stress reliées à l'enseignement. Ainsi, Fimian (1982) identifie, chez les enseignants, 12 sources principales de stress: 1) la compétence personnelle, 2) les valeurs conflictuelles, 3) les relations avec soi-même, 4) l'approbation sociale, 5) l'isolement, 6) les attentes, 7) la satisfaction de soi, 8) les déficiences dans l'environnement du travail, 9) ses propres besoins, 10) le stress que l'on s'inflige personnellement, 11) les contraintes professionnelles et 12) les relations maîtres-élèves.

Hawkes et Dedrick (1983) indiquent que 90% des enseignants souffrant d'un stress plus ou moins accentué au travail rapporteront comme principales causes de stress: les préoccupations financières reliées au travail, les problèmes de discipline avec les élèves et le type de support obtenu.

Conners (1983) identifie plusieurs sources de stress reliées au micro et au macro environnements de l'école. Au niveau du macro environnement, il note entre autres le type d'interactions sociales permises par l'école et la possibilité de localiser les lieux dans l'environnement. Au niveau du micro environnement, c'est-à-dire de la classe elle-même, Conners identifie le lieu où l'enseignant est assis, l'aménagement et le design de la classe, le nombre d'élèves dans la classe, l'intimité que la personne peut y avoir et finalement le niveau de bruit.

Malgré les nombreuses sources de stress énumérées et la pondération différente que les enseignants peuvent leur accorder, ces derniers s'entendent généralement pour affirmer que les problèmes de discipline constituent leur principale source de stress (Archambault et Ouellet, 1983); Chicon et Koff, 1980; Coates et Thoresen, 1976; Young, 1980).

En effet, quoi de plus épuisant que de donner un cours lorsque les élèves parlent, font du bruit ou encore se lèvent pour aller jeter un papier ou emprunter un stylo. Quoi de plus harassant que de devoir constamment sévir pour rétablir l'ordre. Les enseignants doivent affronter quotidiennement de telles situations qui, en plus d'être épuisantes, sont très frustrantes.

Parler et ne pas être écouté, répéter plusieurs fois par jour les mêmes choses, cela devient décevant pour un enseignant qui a préparé consciencieusement un cours, et qui a peut-être repensé ce cours trois ou quatre fois dans le but de le rendre le plus attrayant possible pour son auditoire. Malheureusement, il y a des élèves qui ne trouvent jamais de motivation au travail quelle que soit la présentation ou le sujet. Ainsi, l'enseignant se retrouve face à un obstacle de taille: le grand mur de la non-motivation. sans compter les implications que cela peut avoir sur sa préparation pédagogique et la nécessité de dépenser des énergies pour assurer le contrôle de la classe.

Les enseignants ont ainsi l'impression de perdre beaucoup de temps à des tâches qu'ils ne considèrent pas aussi importantes que l'enseignement. Autres exemples, la préparation des bulletins de même que tout le travail administratif que l'on requiert d'eux sont deux autres besognes qui grugent leur temps et qui les empêchent de mieux se consacrer à la recherche de nouveau matériel éducatif ou à la préparation d'une meilleure exploitation des ressources didactiques.

Selon Sparks (1979), les enseignants considèrent qu'ils n'ont pas beaucoup d'influence sur le pouvoir décisionnel de l'école. L'administration prend souvent seule les décisions, y compris celles concernant l'achat de matériel didactique. Victimes d'oublis ou de mauvais achats, certains enseignants sont obligés d'acquérir eux-mêmes le matériel dont ils ont besoin pour leur classe. Cette situation conflictuelle entrave les bonnes relations avec l'administration et les enseignants perçoivent cette contrariété comme un manque de confiance de la part des administrateurs. Inconsciemment, cela constitue pour eux un facteur qui leur crée de l'insécurité.

L'environnement de travail que constitue le monde de l'enseignement recèle donc des éléments stressants excessivement importants. Une des conclusions de Ratteree (1981) du Bureau International du Travail résume bien cette problématique:

> "Le stress a de nombreuses causes, toutes liées aux fortes pressions qui s'exercent dans le milieu scolaire comme en dehors de l'école. Au niveau de l'établissement, on relève des problèmes de discipline, de violence, de classes surchargées et d'horaires contraignants, ces difficultés combinées obligeant les enseignants à fournir un travail de plus en plus intensif. A cela viennent s'ajouter de bas salaires, de faibles perspectives d'avancement et l'insécurité d'emploi. Les enseignants supportent de moins en moins bien le harcèlement des parents et des responsables politiques de plus en plus exigeants sur la qualité de l'enseignement, surtout quand la part du gâteau financier consacrée à ce secteur n'a pas augmenté et s'est même réduite dans bon nombre de pays."

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre qui suit présente la méthodologie utilisée dans l'accomplissement de cette recherche. Dans un premier temps nous aborderons le déroulement de cette étude suivie de la description des caractéristiques des groupes de répondants, de la description des instruments de mesure utilisés et finalement de la méthode statistique employée pour l'analyse des résultats.

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Deux cents directeurs d'école[1] et deux cents enseignants de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) ont été choisis pour participer à la recherche. Ils ont été sélectionnés par le Service de l'informatique de la CECM selon une technique d'échantillonnage au hasard, à partir des listes du personnel fournies par le Service des ressources humaines de la CECM.

Chacun des participants a reçu à son lieu de travail, une série de documents comprenant une lettre de présentation signée du directeur du Service des ressources humaines, une lettre exposant les objectifs de la recherche, un questionnaire anonyme servant à identifier les caractéristiques du répondant (âge, sexe, lieu de travail, etc.) ainsi que deux questionnaires permettant la cueillette des données relatives à l'anxiété et au climat de travail (voir à l'annexe A, les documents envoyés aux participants). Les questionnaires ont été acheminés dans les écoles à la fin de mai 1983 et devaient être retournés complétés, au milieu de juin 1983.

---

[1] L'expression "directeur d'école" englobe les directeurs adjoints.

Afin d'augmenter le taux de réponse des participants, une lettre de rappel est parvenue à chacun au milieu de juin (voir annexe A).

Des deux cents directeurs d'école sollicités, 111 (55,5%) ont répondu aux questionnaires, alors que 118 des 200 enseignants participants (59%) ont retourné leurs questionnaires complétés. Compte tenu de la période de l'année (début de juin) où les intervenants scolaires sont surtout préoccupés par les examens et par l'approche des vacances, compte tenu aussi des remous occasionnés par l'application des décrets gouvernementaux régissant les conditions de travail des intervenants de l'éducation, on peut considérer le taux de réponses des participants comme étant particulièrement élevé.

Un premier examen des données a par ailleurs fait ressortir une situation peu banale, en ce qui a trait aux caractéristiques des enseignants ayant répondu aux questionnaires. En effet, 66,9% de ces répondants sont de sexe masculin et 33,1% de sexe féminin, ce qui est à l'inverse de la situation telle que vécue à la CECM où 63,4% des enseignants sont des femmes et 36,6%, des hommes. Après avoir vérifié l'échantillon total des enseignants sollicités, on s'aperçoit que là aussi la situation est à l'inverse de celle de la CECM, alors que 67% des enseignants sollicités sont des hommes et 33% d'entre eux sont des femmes, et ceci malgré l'utilisation d'une technique d'échantillonnage au hasard. Le tableau 1 illustre ces répartitions des populations selon le sexe, chez les enseignants.

Tableau 1

Répartition des enseignants selon
le sexe, à la CECM, chez les enseignants
sollicités et chez les répondants

	SEXE	
Population	Masculin	Féminin
CECM*	2740 (36,4%)	4784 (63,6%)
Enseignants sollicités	128 (64%)	72 (36%)
Répondants	79 (67%)	39 (33%)

* Ces données sont issues du rapport annuel 1982-83 de la CECM.

En ce qui a trait aux directeurs d'école, les répartitions selon le sexe sont beaucoup plus semblables, bien que les hommes soient légèrement sur-représentés chez les directions sollicitées et chez les répondants, par rapport à la population totale de la CECM. On peut observer au tableau 2 les répartitions des populations selon le sexe, chez les directions d'école.

Ces données seront examinées en détail un peu plus loin dans le texte en fonction des différents groupes de répondants.

Tableau 2

Répartition des directions d'école selon le sexe, à la CECM, chez les directions d'école sollicitées et chez les répondants

Population	SEXE	
	Masculin	Féminin
CECM*	280 (64,5%)	154 (35,5%)
Directions d'écoles sollicitées	156 (78%)	44 (22%)
Répondants	87 (78,4%)	24 (21,6%)

* Ces données sont issues du rapport annuel 1982-83 de la CECM.

INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS

Deux catégories de questionnaires sont employés dans cette étude. Une première catégorie de questionnaires, visant à décrire la perception du climat organisationnel, est administrée aux répondants sous deux versions différentes: une version pour les directions d'école et une version pour les enseignants. Ces deux versions sont des traductions des instruments de mesure de Likert (1974) pour l'évaluation du climat organisationnel. La deuxième catégorie de questionnaires sert à évaluer le niveau d'anxiété vécue par les répondants. Pour ce faire, deux questionnaires différents servant à mesurer l'anxiété sont administrés. Tout d'abord, un questionnaire spécialement conçu pour les administrateurs scolaires et tiré de Koch et al (1982) et pour les enseignants, l'échelle d'anxiété I.P.A.T. tirée de Cattell et Sheier (1961).

QUESTIONNAIRES DE CLIMAT ORGANISATIONNEL

Directions d'école

L'instrument utilisé pour mesurer la perception du climat organisationnel chez les directions d'école est la traduction française du questionnaire de Likert (1974), Le Profil des Caractéristiques organisationelles. Cet instrument comprend une série de 51 énoncés qui sont regroupés en huit dimensions principales: 1) les méthodes de commandement, 2) les caractéristiques des forces motivationnelles, 3) les caractéristiques des processus de communication, 4) les caractéristiques des processus d'influence, 5) les caractéristiques des processus de prise de décision, 6) les caractéristiques des processus de planification, 7) les caractéristiques des processus de contrôle et 8) les objectifs de rendement et de perfectionnement. Le répondant doit indiquer pour chaque variable organisationnelle, le degré auquel l'énoncé s'applique à son milieu de travail et cela sur une échelle en 20 points. Ce questionnaire permet de déterminer les quatre types de climats décrits plus haut (autoritaire exploiteur, autoritaire paternaliste, consultatif et participatif de groupe) qui peuvent être regroupés sous deux grandes dimensions, la dimension autoritaire (autoritaire exploiteur et autoritaire paternaliste) et la dimension participation (consultatif et participatif de groupe). La correction se fait en additionnant les échelons de réponses de chacun des énoncés et en divisant le total par 51 pour obtenir la moyenne d'accord sur une échelle de 20 points. Ainsi, les répondants qui ont entre 1 et 10,9 points inclusivement se situent dans la première dimension, soit

un climat autoritaire, et les répondants qui ont entre 11 et 20 points se situent dans la deuxième grande dimension soit la dimension participative du climat. Les coefficients de fidélité (consistance interne) varient entre 0,65 et 0,70, ce qui confère donc une assez bonne fidélité à cette version française du questionnaire de Likert (1974).

Enseignants

Le questionnaire utilisé pour mesurer la perception du climat chez les enseignants est la traduction française d'une version spécialement conçue par Likert (1974) pour étudier le climat des écoles. Cet instrument comprend une série de 74 questions qui sont regroupées en six dimensions principales.

Le mode de réponse est le même que dans la version destinée aux directions d'école sauf que le répondant doit évaluer les situations sur une échelle en huit points seulement. Comme pour les directions d'école, ce questionnaire permet de déterminer quatre types de climat organisationnel. La correction se fait en additionnant les échelons de réponses de chacun des énoncés et en divisant le total par 74 pour obtenir la moyenne d'accord sur une échelle de huit points. Ainsi, les répondants qui ont entre 1 et 4,5 inclusivement se situent dans la première dimension, soit un climat autoritaire, et les répondants qui ont entre 4,6 et 8 points se situent dans la deuxième grande dimension soit la dimension participative du climat. Les coefficients de fidélité (consistance interne) varient entre 0,68 et 0,72.

QUESTIONNAIRES VISANT A MESURER L'ANXIÉTE

Directions d'école

Le questionnaire utilisé pour mesurer l'anxiété chez les directions d'école est une traduction et une adaptation du "Administrative Stress Index (ASI)" de Koch et al (1982). La version française de cet instrument de mesure comporte 22 questions et le répondant doit indiquer pour chaque question, sur une échelle de réponse en cinq points de type Likert allant de pas du tout (1) à beaucoup (5), jusqu'à quel point l'énoncé constitue pour lui une source de tension.

Les questions sont ensuites regroupées en trois facteurs qui sont les suivants:

1. Stress lié au rôle de travail.
2. Stress lié à la tâche.
3. Stress lié à la bureaucratie administrative.

Il faut souligner que cet instrument de mesure n'examine pas les caractéristiques objectives de l'environnement mais plutôt la perception de tension qu'en ont les répondants. Les coefficients de fidélité de ce questionnaire varient de 0,66 à 0,81.

Enseignants

Le questionnaire utilisé pour mesurer l'anxiété chez les enseignants est l'échelle d'anxiété I.P.A.T. tiré de Cattell et Sheier (1961). L'échelle se compose de 40 questions formulées de façon à assurer la coopération et la franchise tout en réduisant au minimum l'influence de la suggestion. Chaque question comporte trois choix de réponse: quelquefois, rarement, jamais.

La cote principale que l'on obtient est celle de l'anxiété totale qu'on transforme habituellement en cote pondérée "sten" sur une échelle de 10 points. L'échelle se prête cependant à une analyse plus poussée de la nature de l'anxiété selon deux divisions. Les 20 premières questions donnent une cote d'anxiété voilée ou latente, les 20 dernières une cote d'anxiété manifeste ou symptomatique.

La fidélité du questionnaire obtenue par la méthode de bisection est de 0,84 sur un échantillon de 240 adultes normaux et de 0,91 dans une population mixte de normaux et de névrosés (Cormier, 1962).

Concernant l'interprétation des mesures, une cote pondérée d'anxiété de plus de 7 indique que la personne souffre d'une anxiété telle qu'elle nécessite une assistance professionnelle afin d'établir une meilleure adaptation. Le tableau 3 présente l'interprétation des niveaux d'anxiété en fonction du score sten.

Tableau 3 *

Conversion des cotes brutes totales

en cotes pondérées "sten"

HOMMES		FEMMES	
Cote brute	Sten	Cote brute	Sten
0 - 4	1	0 - 7	1
5 - 10	2	8 - 13	2
11 - 14	3	14 - 17	3
15 - 20	4	18 - 23	4
21 - 26	5	24 - 29	5
27 - 32	6	30 - 35	6
33 - 37	7	36 - 40	7
38 - 45	8	41 - 48	8
46 - 54	9	49 - 57	9
55 - 80	10	58 - 80	10

* Tiré de Cormier (1962): L'échelle d'anxiété IPAT (manuel). Montréal, Institut de recherches psychologiques.

DESCRIPTION DES RÉPONDANTS

Les tableaux 4 et 5 présentent les données socio-démographiques des participants à la recherche.

DIRECTIONS D'ÉCOLE

Sur 200 questionnaires distribués aux directions d'école, 111 furent retournés dûment remplis, ce qui correspond à un taux de réponse de 55,5%. Parmi ce groupe de répondants des directions d'école, on retrouve 78,4% d'hommes et 21,6% de femmes. En ce qui a trait aux fonctions exercées, 62% des répondants occupent un poste de directeur et 38% de directeur adjoint. C'est à l'école primaire qu'on retrouve (58,6%) le plus grand nombre de répondants. Pour ce qui est de la distribution des directions d'école en fonction du nombre d'élèves dans l'école, la majorité des répondants travaillent dans des écoles où il y a 750 élèves ou moins (voir tableau 4).

Les directions d'école qui ont répondu au questionnaire sont âgées en moyenne de 47,23 ans (S = 5,71), ont 17,63 années de scolarité (S = 1,14) et cumulent 23,74 années d'expérience (S = 6,03) dans leur commission scolaire. Ils ont déclaré être absent de leur travail en moyenne 4,43 jours (S = 8,15) par année (tableau 5).

Tableau 4

Données socio-démographiques: sexe, fonction, lieu de travail et nombre d'élèves dans l'école, pour les directions d'école et les enseignants

Donnée socio-démographique	Pourcentage de répondants	
	Directions d'écoles N = 111	Enseignants N = 118
Sexe:		
Masculin	78,4	66,9
Féminin	21,6	33,1
Fonction:		
Directeur	62	
Directeur adjoint	38	
Lieu de travail:		
Primaire	58,6	28,8
Secondaire	21,6	30,5
Polyvalente	16,2	33,1
Autres	3,6	7,6
Nombre d'élèves dans l'école:		
0 - 250	12,6	9,3
250 - 500	33,3	25,4
500 - 750	26,1	14,4
750 - 1000	5,4	5,9
1000 - 1300	4,5	5,9
1300 - 1600	8,1	14,4
1600 - 2000	3,6	9,3
2000 et plus	6,3	15,3

ENSEIGNANTS

Sur 200 questionnaires distribués aux enseignants, 118 furent retournés dûment remplis, pour un taux de réponse de 59%. Ce groupe de répondants est composé à 66,9% d'hommes et à 33,1% de femmes, ce qui constitue un biais par rapport à la population globale de la C.E.C.M., composée en majorité de femmes. Néanmoins l'échantillon initial (200 enseignants) ayant été déterminé de façon aléatoire, ce biais semble dû au hasard. En ce qui concerne le lieu de travail, plus de la moitié des répondants (30,5% et 33,1%) oeuvrent dans les écoles secondaires et les polyvalentes, tandis que 50,8% d'entre eux enseignent dans des écoles de plus de 750 élèves (tableau 4)

Ce groupe de répondants est âgé, en moyenne de 44,16 ans (S = 6,57), possède 16,24 années (S = 2,03) de scolarité et cumule 15,07 années d'expérience (S = 4,06) à la C.E.C.M. Il est à remarquer que les enseignants ont significativement ($p <= 0,01$) moins d'années d'expérience à la C.E.C.M. que les directions d'école. Finalement, ils déclarent s'absenter de leur travail en moyenne 7,54 jours (S = 14,85) par année.

Tableau 5

Données socio-démographiques: âge, scolarité, nombre d'années de service et nombre de jours d'absence pour les directions d'école et les enseignants

Donnée socio-démographiques	Répondants				
	Directions d'écoles N = 111		Enseignants N = 118		
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t
Age	47,23	5,71	44,16	6,57	,88
Scolarité	17,62	1,14	16,24	2,03	,77
Nombre d'années d'expérience à la C.E.C.M.	23,74	6,23	15,07	4,06	2,70*
Nombre de jours d'absence	4,43	8,15	7,54	14,85	,65

* $p < 0,01$

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats se fera en trois étapes. Tout d'abord, les données touchant les directions d'école seront présentées. Viendront ensuite les résultats obtenus par les enseignants aux différents questionnaires et finalement, des résultats comparatifs directions-enseignants seront examinés.

DIRECTIONS D'ÉCOLE

CLIMAT ORGANISATIONNEL ET STRESS

Le tableau 6 présente la comparaison des résultats des directeurs d'écoles et des directeurs adjoints quant à leur perception du climat organisationnel et du stress qu'ils ressentent. En fonction du climat organisationnel, les directeurs ($\bar{X}$ = 15,69) et les directeurs adjoints ($\bar{X}$ = 15,09) perçoivent généralement le climat de leur organisation comme participatif (climat 4). Il faut souligner ici que les directeurs perçoivent leur climat comme étant beaucoup plus participatif que les directeurs adjoints et ce, de façon significative ($p > 0,05$). Ces données sont conformes à la théorie de Likert (1974) qui postule que plus les acteurs organisationnels occupent un poste hiérarchiquement élevé plus ils ont tendance à percevoir le climat de leur institution comme participatif, car ils sont en général plus étroitement mêlés à l'aspect décisionnel de leur travail. Concernant le stress, les directeurs ($\bar{X}$ = 2,78) et les directeurs adjoints ($\bar{X}$ = 2,62) considèrent qu'ils sont moyennement anxieux dans leur travail. Cependant, si on étudie l'ensemble des directions d'écoles en fonction de leur perception du climat organisationnel (consultatif et participatif) et en fonction du score global de stress, il apparaît, tel que l'illustre le tableau 7, que les directions

Tableau 6

Comparaison entre les directeurs d'écoles et les directeurs adjoints concernant leurs résultats aux questionnaires de climat organisationnel et de stress, au moyen du test "t" de Student

	Répondants						
	Directeurs			Directeurs adjoints			
Questionnaire	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	t
Climat	67	15,69	1,64	41	15,09	1,50	-1,93 *
Stress	69	2,78	13,52	42	2,62	13,09	-1,37

* $p < 0,05$

d'école qui perçoivent leur climat de travail comme davantage consultatif (climat 3) vivent plus de tension que leurs homologues qui considèrent leur climat de travail comme étant participatif, et ce, de façon significative ($p < 0,014$). Ces données sont encore une fois conformes aux propositions de Likert (1974) qui affirme que moins le climat est perçu comme étant ouvert ou participatif plus il est susceptible d'être une source de tension pour ceux qui le perçoivent ainsi, étant donné l'éloignement des centres de décisions et la diminution proportionnelle du contrôle que l'individu peut exercer sur ces décisions.

Tableau 7

Comparaison au niveau de la perception
du climat organisationnel chez les
directions d'école en fonction du
score global au questionnaire de stress

	Climat organisationnel						
	Consultatif			Participatif			
Questionnaire de stress	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	t
Score global	24	66,00	13,25	80	58,36	13,17	2,49*

* $p < 0,014$

STRESS, CLIMAT ORGANISATIONNEL ET TYPES D'ECOLE

Le tableau 8 présente les résultats obtenus par les directions d'écoles au questionnaire de stress et au questionnaire de climat, en fonction du type d'école (primaire, secondaire, polyvalente) où ils oeuvrent. A la lecture des résultats, il apparaît que les directions d'écoles polyvalentes sont de façon significative ($p < 0,05$) moins anxieuses que leurs homologues du primaire et du secondaire et qu'il n'y a pas de différence, en ce qui concerne cette perception, entre les directions du primaire et du secondaire. D'autre part,

Tableau 8

Différences entre les écoles primaires, secondaires et polyvalentes quant aux questionnaires de stress et de climat pour les directions d'écoles, en fonction de l'analyse de variance (oneway)

	Type d'école		
	Primaire	Secondaire	Polyvalente
Questionnaire	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Stress	($\bar{X}$ = 61,03)	($\bar{X}$ = 62,83)	($\bar{X}$ = 51,89)
Primaire	-	1,80	9,14*
Secondaire	1,80		10,94*
Climat	($\bar{X}$ = 15,62)	($\bar{X}$ = 15,37)	($\bar{X}$ = 15,03)
Primaire	-	,25	,59
Secondaire	,25	-	,34

* $p < 0,05$

on remarque qu'il n'existe pas de différence significative quant à la perception du climat organisationnel en fonction du type d'école où travaillent les directions.

Tableau 9

Corrélations entre les résultats aux questionnaires
de stress et de climat organisationnel
et l'âge des directions d'école

	N	Age X stress	Climat X stress
Directeurs adjoints	42	r = ,23	r = -,14
Directeurs	66	r = -,02	r = -,22*

$p < 0,04$

STRESS, CLIMAT ORGANISATIONNEL ET AGE DES DIRECTIONS D'ECOLE

Le tableau 9 présente les corrélations obtenues entre l'âge et les résultats au questionnaire de climat et à celui du stress pour les directeurs et les directeurs adjoints. Ainsi, pour les directeurs adjoints, on observe de faibles corrélations non significatives entre l'âge et le stress ($r = 0,23$) et entre la perception du climat et le stress ressenti ($r = -0,14$). Pour les directeurs, il existe une très faible corrélation non significative entre l'âge et le stress ($r = -0,02$) mais par contre, on observe une corrélation négative et significative entre la perception du climat et le stress vécu au travail ($r = -0,22$, $p < 0,04$). Ainsi pour les directeurs, lorsque le climat organisationnel est moins bien perçu, le stress ressenti au travail augmente.

Tableau 10

Analyse de régression multiple sur
les dimensions du climat organisationnel
en fonction des résultats au questionnaire d'anxiété

	Scores de stress		
Dimension du climat	B	R	R^2
Communication	-1,67 (,02)*	-,22	,05
Motivation	2,46 (,01)*	,05	,03
Décision	-1,86	-,13	,02
Objectif	-1,22	-,16	,02
Performance	,74	,09	,01
Influence	,67	-,05	,01
Contrôle	,25	,09	,00
Formation	-,16	-,16	,00
Score global			,18

* $p < 0,01$

Pour ce qui est de la corrélation entre les résultats au questionnaire d'anxiété et le nombre de jours d'absences déclarés, celle-ci est faible ($r = 0,13$) et non significative.

Finalement, l'analyse de régression multiple présentée au tableau 10 démontre que les dimensions de communication (B = -1,67) et de motivation (B = 2,46) sont des prédicteurs significatifs ($p < ,01$) issus du questionnaire sur le climat organisationnel en ce qui concerne le stress vécu par les directions d'écoles. Il faut aussi remarquer que le score global au climat n'explique que 18% de la variance du facteur stress. Ainsi, d'autres variables que le climat organisationnel sont susceptibles d'être impliquées dans le déterminisme du stress chez les directions d'écoles.

ENSEIGNANTS

CLIMAT ORGANISATIONNEL ET ANXIETE

Les résultats présentés au tableau 11 démontrent qu'il y a plus d'enseignants qui perçoivent le climat de leur institution comme consultatif (55%) que participatif (45%), bien que cette différence ne soit pas énorme. Néanmoins, il appert que les enseignants qui perçoivent le climat de leur école comme consultatif manifestent de façon significative plus d'anxiété latente ($p < ,001$) et d'anxiété manifeste ($p < ,06$) que leurs homologues qui perçoivent le climat de leur école comme participatif. Par le fait même, les enseignants du climat consultatif ont un score global d'anxiété significativement plus élevé ($p < ,006$) que ceux du climat participatif. En fonction de la conversion du score total en cotes pondérées "sten" (Cormier, 1962), on obtient le "sten" 7 pour les enseignants percevant leur climat comme consultatif et le "sten" 6 pour ceux qui voient leur climat comme étant participatif.

Tableau 11

Comparaison entre les résultats obtenus
au questionnaire d'anxiété I.P.A.T. pour
les échelles manifestes et latentes et
la perception du climat organisationnel
de type participatif et consultatif chez les enseignants

	Climat organisationnel						
	Consultatif			Participatif			
Anxiété	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	t
Latente	63	16,71	4,38	52	13,48	5,16	3,64*
Manifeste	63	14,43	6,40	52	12,08	7,18	1,86***
Score global	63	34,88	9,62	52	29,40	11,17	2,83**
Sten		7			6		

*$p < 0,001$

**$p < 0,006$

***$p < 0,06$

Ces résultats sont donc conformes avec ce que la plupart des chercheurs dans le domaine (Likert, 1974; Sparks, 1979) ont trouvé, c'est-à-dire que moins le climat est perçu comme étant ouvert, plus les acteurs d'un système vivent sous tension.

Tableau 12

Comparaison entre les enseignants féminins
et masculins au niveau du questionnaire
d'anxiété et de ses échelles latentes et manifestes

	Enseignants						
	Femmes			Hommes			
Anxiété	N	X	S	N	X	S	t
Latente	39	15,1	4,6	79	15,6	5,2	,49
Manifeste	39	14,8	5,7	79	13,1	7,7	-1,21
Score global	39	33,6	9,4	79	32,5	11,8	-,52

Le tableau 12 démontre qu'il n'y a aucune différence significative au niveau de l'anxiété manifeste et latente en fonction du sexe des répondants. Ainsi, les enseignantes ($\bar{X}$ = 15,1) ne sont pas différentes de leurs homologues masculins ($\bar{X}$ = 15,6) en ce qui a trait à l'anxiété latente, pas plus que pour l'anxiété manifeste ($\bar{X}$ = 14,8 et $\bar{X}$ = 13,1). On observe aussi les mêmes résultats lorsque l'on compare les scores globaux des deux groupes.

ANXIÉTÉ, CLIMAT ORGANISATIONNEL ET TYPES D'ÉCOLE

Le tableau 13 présente les résultats obtenus par les enseignants au questionnaire sur le climat organisationnel, en fonction des différents types d'écoles

Tableau 13

Différences entre les écoles primaire, secondaire et polyvalente au niveau du questionnaire de climat pour les enseignants en fonction de l'analyse de variance (oneway)

	Résultats au questionnaire de climat		
	Écoles		
Écoles	Primaire $\Delta \bar{X}$	Secondaire $\Delta \bar{X}$	Polyvalente $\Delta \bar{X}$
Primaire		17,71	30,18
Secondaire	17,71		12,48

Tableau 14

Différences entre les écoles primaire, secondaire et polyvalente au niveau du questionnaire d'anxiété pour les enseignants en fonction de l'analyse de variance (oneway)

	Score d'anxiété		
	Écoles		
Écoles	Primaire $\Delta \bar{X}$	Secondaire $\Delta \bar{X}$	Polyvalente $\Delta \bar{X}$
Primaire		1,39	4,14
Secondaire	1,39		2,76

(primaire, secondaire, polyvalente) où ils oeuvrent. L'examen des données permet de voir qu'il n'y a pas de différence significative dans la perception du climat organisationnel, que les enseignants proviennent d'une école primaire, secondaire ou d'une polyvalente.

Il en va de même en ce qui concerne l'anxiété ressentie par les enseignants dans les différentes écoles. Qu'ils oeuvrent au primaire, au secondaire ou dans une polyvalente, les enseignants ne vivent pas l'anxiété de façon différente (tableau 14).

ANXIETE ET AGE DES ENSEIGNANTS

Le tableau 15 présente les corrélations obtenues entre l'âge, le score global d'anxiété et les échelles d'anxiété latente et manifeste pour les enseignants. A la lecture des données, il apparaît que les corrélations, quoique n'étant pas très élevées, sont négatives et significatives. Ainsi, il y a une corrélation $r = 0,15$ ($p < 0,05$) entre l'âge des enseignants et l'anxiété latente, une corrélation $r = -0,2$ ($p < 0,01$) entre l'âge et l'anxiété manifeste et enfin une corrélation $r = 0,18$ ($p < 0,03$) entre l'âge et le score global d'anxiété. Ainsi, plus un enseignant est âgé moins il est sujet à l'anxiété. Ceci pourrait s'expliquer entre autres par le fait que plus un enseignant est jeune plus il est susceptible d'être mis en disponibilité. De plus, les enseignants plus âgés ont eu plus de temps pour développer des mécanismes d'adaptation.

Tableau 15

Corrélations entre l'âge et les résultats au questionnaire d'anxiété, score global, manifeste et latente pour les enseignants

	Échelles d'anxiété		
Age	Score global	Latente	manifeste
	r = ,18**	r = -,15***	r = -,20*

* $p \leq 0,01$

** $p \leq 0,03$

*** $p \leq 0,05$

D'autre part, si on examine la corrélation entre le score global d'anxiété et le nombre de jours d'absence déclarés, on observe un résultat de r = 0,11, non significatif. Ainsi, il ne semble pas y avoir de relation entre l'anxiété vécue et le nombre de jours d'absence déclarés par les enseignants.

COMPARAISON ENTRE LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTIONS D'ÉCOLE FACE AU CLIMAT ORGANISATIONNEL

Le tableau 16 présente le pourcentage d'enseignants et de directions d'écoles répartis à l'intérieur des différents systèmes du climat organisationnel. Ainsi, à la lecture de ce tableau, il apparaît que plus de la moitié (53,4%) des enseignants perçoivent le climat de leur institution comme consultatif (climat 3) et 76,2% des directions d'école perçoivent leur climat comme participatif (climat 4). Au tableau 17, on peut voir qu'il y a une différence significative ($p \leq 0,001$) entre les directions d'école et les enseignants au niveau de leur perception du climat, ces derniers jugeant leur atmosphère de travail comme étant beaucoup plus fermée.

Tableau 16

Pourcentage de directions d'écoles et d'enseignants dans chacun des différents systèmes du climat organisationnel

Climat	Répondants	
	Directions N = 111	Enseignants N = 118
Autoritaire exploitateur	–	–
Autoritaire paternaliste	1 %	2,5 %
Consultatif	22,9 %	53,4 %
Participatif	76,2 %	44,1 %

Tableau 17

Comparaison entre les directions d'école et les enseignants sur la perception de leur climat organisationnel

	Répondants						
	Enseignants			Directions			
Climat	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	t
Score global	118	70,80	12,9	108	77,31	8,00	-4,51*

* $p \leq 0,001$

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats démontrent que les directeurs d'école perçoivent leur climat comme étant plus ouvert que ceux qui occupent un poste de directeur adjoint et ce, de façon significative. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par plusieurs chercheurs (Schneider et Bartlett, 1968; Schneider et Hall, 1972; Steers, 1977; Taguiri, 1968; Likert, 1974) qui affirment que plus un individu occupe un poste élevé dans l'échelle hiérarchique plus il est susceptible de percevoir le climat de son organisation comme ouvert car il aura tendance à être beaucoup plus impliqué dans la vie décisionnelle de son institution. En effet, plus un individu occupe un poste hiérarchique élevé, plus il perçoit son organisation comme: 1) moins autocratique, 2) plus centrée sur ses employés, 3) plus amicale et 4) plus apte à innover. Un individu qui a un rang élevé dans la hiérarchie organisationnelle est plus susceptible d'avoir de grandes responsabilités, de voir sa tâche moins structurée et de considérer davantage les relations interpersonnelles comme importantes, à son niveau.

On observe aussi que les directions d'école qui perçoivent leur climat comme participatif ressentent moins de stress que leurs homonymes percevant leur climat comme consultatif. Ces résultats sont conformes à ceux de Savoie et Forget (1984) qui mentionnent que moins un individu exerce de l'emprise sur son environnement plus celui-ci constitue une source de tension. Soulignons aussi que l'analyse de corrélation a démontré, pour les directeurs d'école plutôt que pour les adjoints, que plus on voit le climat comme ouvert

moins on est stressés. Alors que nous n'observons pas de différence au niveau de la perception du climat en fonction des différents types d'école (primaire, secondaire, polyvalente) pour les directions d'école, nous observons par contre des différences au niveau du stress qui y est ressenti. En effet, les directions de polyvalente sont significativement moins stressées que leurs homologues des écoles primaires et secondaires. Ces résultats sont à l'opposé de ceux observés chez Feitler et Tokar (1981) et chez Schwab et Iwanicki (1982) qui mentionnent que la taille et la complexité d'une institution peuvent être anxiogènes.

La taille d'une organisation peut avoir un effet négatif sur le processus social à l'intérieur de l'organisation et sur les rapports interpersonnels: ainsi, plus la taille d'une organisation est grande, plus le contrôle émotionnel est élevé, plus les rôles sont formels et conventionnels et plus les tâches sont structurées par des lois ou des définitions qui les régissent. Les relations entre les gens sont susceptibles de devenir normalisées, formalisées et bien souvent réduites au minimum à cause de la spécialisation des tâches. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse qu'étant donné la pléiade de services connexes (infirmières, psychologues, etc.) dont jouissent les polyvalentes, cette situation a peut être comme conséquence de réduire la tension chez les directions. De plus, la répartition et la sectorisation des responsabilités administratives entre les membres d'une équipe de direction permet peut-être de mieux cerner les difficultés et d'exercer un meilleur contrôle sur les situations problématiques.

En ce qui a trait aux enseignants, l'analyse des résultats révèle que plus un enseignant est âgé, moins il est susceptible d'être sujet à l'anxiété. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par d'autres chercheurs tels Feitler et Tokar (1981) et Schwab et Iwanicki (1982). Cette anxiété pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs dont les tensions ressenties par les jeunes enseignants à cause de la menace constante de mise en disponibilité, ainsi que du manque d'expérience pour s'adapter aux situations stressantes.

Par ailleurs, on constate aussi que les enseignants perçoivent le climat de leur école comme étant moins ouvert que ne le font les directions d'école. Là encore, ces résultats sont conformes à ceux obtenus par l'ensemble des chercheurs (Likert, 1974; Schneider et Bartlett, 1968; Schneider et Hall, 1972; Steers, 1977; Taguiri, 1968). Ces chercheurs affirment que plus un individu occupe un poste hiérarchique élevé, plus il perçoit le climat de son organisation comme ouvert. Il faut cependant souligner que les deux groupes perçoivent le climat de façon assez positive. En effet, aucun des répondants n'a perçu un climat autoritaire exploiteur et seulement 1% des directeurs d'école et 2,5% des enseignants ont perçu un climat autoritaire paternaliste.

Les résultats obtenus indiquent également qu'il ne semble pas y avoir de différences entre la perception du climat organisationnel et le niveau d'anxiété quant à la grosseur des écoles (primaires, secondaires et polyvalentes) où oeuvrent les enseignants. Ces données ne concordent pas avec celles obtenues par d'autres chercheurs dans le domaine. Il y aurait donc lieu, par une recherche plus poussée, de tenter de cerner le pourquoi de tels résultats.

Enfin, les instruments de mesure utilisés ne permettent pas de comparer les directions d'écoles et les enseignants en ce qui concerne le stress ou l'anxiété ressentis. Toutefois, les résultats révèlent que les directeurs d'école vivent un niveau d'anxiété moyen et que les enseignants manifestent un niveau d'anxiété assez élevé qui dépasse le score moyen attribué habituellement à cette catégorie d'individus et présenté dans la description de l'instrument de mesure (Cormier, 1962).

CONCLUSION

Cette recherche exploratoire visait à cerner le niveau d'anxiété des enseignants et des directions d'écoles en regard du climat organisationnel qu'ils percevaient dans leur institution.

Plusieurs résultats de cette recherche sont conformes à ceux d'autres recherches: plus un individu occupe un poste hiérarchique élevé, plus il perçoit le climat organisationnel comme étant ouvert et moins il manifeste d'anxiété; plus un enseignant est jeune, plus il est susceptible de manifester du stress relié à son travail. Toutefois, certains résultats ne concordent pas, en particulier en ce qui a trait à la grosseur de l'institution (écoles primaire, secondaire et polyvalente).

Des recherches ultérieures devraient tenter d'expliquer ce phénomène en utilisant cette fois un échantillon stratifié pour éviter que l'échantillon soit trop différent de la population globale. De plus, il serait intéressant d'étudier d'autres facteurs de stress que le climat organisationnel. Ce dernier ne tient compte que d'environ 20% de l'anxiété ressentie: on peut supposer que des facteurs tels que la personnalité, les habitudes de vie et les habiletés sociales sont importants. Dans le même ordre d'idées, les mesures du stress pourraient être plus complètes. L'anxiété donne un bon aperçu du phénomène mais on croit de plus en plus (Archambault et Ouellet, 1983) que le stress se manifeste sous différentes formes. Ainsi, on pourrait ajouter des mesures physiologiques (pression artérielle) et comportementales.

Enfin, il serait intéressant également de reprendre l'étude pour vérifier si la perception du climat et le niveau d'anxiété ne se sont pas détériorés chez les intervenants scolaires, étant donné les conditions coercitives engendrées par l'application des décrets gouvernementaux régissant les conditions de travail des enseignants.

A N N E X E A

DOCUMENTS TRANSMIS AUX PARTICIPANTS

SERVICE DU PERSONNEL

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES

Le 30 mai 1983.

Madame,
Monsieur,

Le sous-comité du programme d'aide à l'employé oeuvrant dans le cadre du dossier santé au travail/absentéisme est à effectuer une étude exploratoire sur les facteurs de stress reliés au climat de travail, auprès des enseignants et des directions d'école. Afin de recueillir des données, le coordonnateur du projet, M. Jean Archambault, psychologue au Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, vous fait parvenir, par le présent envoi, divers questionnaires auxquels il vous demande de bien vouloir répondre.

Etant donné l'apport d'une telle étude dans le développement de programmes d'aide pour les employés, je vous serais gré d'offrir votre participation à M. Jean Archambault en lui retournant les questionnaires remplis, le plus tôt possible.

Le directeur du Service
des ressources humaines

Paul-Yvon Proulx

PYP/dcl

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Le 30 mai 1983.

Madame,
Monsieur,

Le stress est sans contredit un sujet d'actualité. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à observer l'intérêt qu'il suscite dans la population. Bien que plusieurs recherches nous aient permis de mieux cerner ce phénomène, les facteurs de stress ainsi que les moyens de les contrôler restent à explorer si l'on veut en arriver à posséder des outils efficaces pour gérer notre stress.

Dans cette optique, nous effectuons actuellement une recherche exploratoire en collaboration avec l'univeristé de Montréal et l'UQAM. Cette étude porte sur les facteurs de stress reliés au climat de travail. Pour ce faire, nous recueillons des données au moyen de questionnaires, adressés à des enseignants et des directions d'école de la CECM. Votre nom ayant été choisi, au hasard, nous nous permettons de vous faire parvenir ces questionnaires que nous vous demandons de remplir et de nous retourner dans l'enveloppe pré-adressée, avant le 17 juin. Sachez que votre participation nous sera fort précieuse, et nous vous en remercions à l'avance. Bien entendu, vos réponses revêtent un caractère strictement confidentiel et aucun participant à l'étude ne sera identifié.

Merci de votre collaboration,

Jean Archambault

Jean Archambault,
psychologue

JA/dcl

P.S.: Une analyse sommaire des résultats de l'étude vous parviendra aussitôt qu'elle sera disponible.

1737 rue Sherbrooke Montréal Que H1X 3B3 (514) 525 6211

"A RETOURNER AVEC LES QUESTIONNAIRES"

1- Sexe M ☐ F ☐ 2- Age: _____ ans _____ mois

3- Vous êtes: enseignant(e) ☐
directeur(trice)-adjoint(e) ☐
directeur(trice) ☐
autre: préciser _____

4- Nombre d'années de scolarité: _____

5- Nombre d'années de service à la CECM: _____

6- Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel: ____ans ____mois

7- Dans quel type d'école travaillez-vous?
primaire ☐ degré: _____
secondaire ☐ degré: _____
polyvalente ☐ degré: _____
autre: préciser _____

8- Combien d'élèves fréquentent votre école?
0 - 250 ☐
250 - 500 ☐
500 - 750 ☐
750 - 1000 ☐
1000 - 1300 ☐
1300 - 1600 ☐
1600 - 2000 ☐
2000 et plus ☐

9- Combien de jours avez-vous été absent(e) cette année? (ne pas inclure les journées de vacances, de récupération ou de perfectionnement)

_____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION...

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

CÉCM

Le 16 juin 1983.

Madame,
Monsieur,

Je viens simplement vous rappeler que, le 30 mai dernier, nous sollicitions votre participation à la cueillette de données sur les facteurs de stress reliés au climat de travail. Je veux aussi vous réitérer l'importance que nous accordons à votre participation et vous demander de nous retourner les questionnaires remplis, dans l'enveloppe pré-adressée, le plus tôt possible.

Recevez mes remerciements et mes salutations les meilleurs.

Jean Archambault

Jean Archambault,
psychologue

JA/dcl

P.S.: Veuillez ne pas tenir compte de cette lettre, si vous nous avez déjà fait parvenir vos questionnaires.

RÉFÉRENCES

ARCHAMBAULT, J. et OUELLET, G. (1983). L'enseignant et le stress. Conférence prononcée au deuxième colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal. Montréal, novembre 1983.

BROWN, G.R., et CARLTON, P.W. (1980). How to conquer stress when you care and cope with it when you can't. The national elementary principal, 59 (3), 37-39.

CARLTON, P.W., et BENNET, M.K. (1981). College administrators and executive stress: a growing problem. Community college review, 8 (3), 8-13.

CATTELL, R.B. et SHEIER, I.H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New-York. Ronald Press.

CHICON, D.J., et KOFF, R.H. (1980). Stress and teaching. NASSP bulletin, 64, 91-104.

COATES, T.J., et THORESEN, C.E. (1976). Teacher anxiety: a review with recommendations. Review of educational research, 46, 159-184.

CONNERS, D.A., (1983). The school environnement: a link to understanding stress. Theory into practice, 23 (1), 15-20.

CORMIER, D. (1962). L'échelle d'anxiété IPAT. (manuel). Montréal. Institut de recherches psychologiques.

CREZ, M. et GOLDSTEIN, J. (1981). Organizational stress in the role of the elementary school principal in Israel. The journal of educational administration, 19 (1), 33-43.

FEITLER, F.C., et TOKAR, E.B. (1981). Teacher stress: sources, symptoms and job satisfaction. Presentation au Congrès de 1981 de l'American Educational Research Association, Los Angeles.

FEITLER, F.C., TOKAR, E. (1982). Getting a handle on teacher stress: how bad is the problem. Educational leadership, 39 (6), 456-458.

FIMIAN, M.J. (1982). What is teacher stress. The clearing house. 56, nov., 101-105.

FIMIAN, M.J., et SANTORO, T.M. (1983). Sources and manifestations of occupational stress as reported by full time special education teachers - Exceptional children., 49 (6), 540-543.

FREY, D. et YOUNG, J.A. (1983). Methods school administrators can use to help teachers manage stress. NASSP Bulletin, 67, 73-77.

GOENS, G.A., et KUCIEJCZYK, J. (1981). The nature of stress, supervisors - Do they induce or reduce teacher stress. NASSP Bulletin, 24-27.

GORTON, D. (1982). Administration stress: some surprising research findings. Planning and changing, 12 (4), 195-199.

GOUPIL, G. (1981). Hans Selye : la sagesse du stress. Montréal Nouvelle Optique.

HAWKES, R.R., et DEDRICK, C.V., (1983). Teacher stress: phase II of a descriptive study NASSP bulletin, mars, 78-83.

JACOB, R. (1979). Travail et stress: l'urgence d'agir. Les cahiers du psychologue Québécois, 2 (2), 32-38.

KAHN, R.L., WOLFE, D.M. QUINN, R.P., SNOEK, J.D. et ROSENTHAL, R.A. (1964). Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity. New-York: Wiley.

KOFF, R.H., LAFFEY, J.M., OLSON, G.E., et CHICON, D.J. (1981). Coping with conflict. Executive stress and the school administrator. NASSP Bulletin, dec., 1-9.

LAURIN, P. (1977). Le rôle du principal d'école au Québec. Montréal: Fédération Québécoise des Directeurs d'école.

LIKERT, R. (1974). Le gouvernement participatif de l'entreprise. Paris, Dunod.

MANERA, E., et WRIGHT, R. (1981). Knowing the difference between stress and challenge. NASSP Bulletin 65 (449), 10-15.

MCNEELY, R.L. (1983). Organizational patterns, work and burnout in the public school. Urban Education, 18, 82-97.

PRITCHARD, R.P., et KARASICK, B.W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. Organizational behavior and human performance, 9, 126-140.

RATTEREE, W. (1981). Emploi et conditions de travail des enseignants. Genève. Bureau International du travail.

SAVOIE, A., FORGET, A. (1984). Le stress au travail. Montréal: Éditions Agence d'ARC.

SCHWAB, R.L., et IWANICKI, E.F. (1982). Who are our burned out teachers. Educational research quarterly, 7 (2), 6-14.

SCHNEIDER, B., et BARTLETT, C.J. (1968). Individual differences and organizational climate: 1. The research plan and questionnaire development. Personel psychology, 21, 323-332.

SCHNEIDER, B., HALL, D. (1972). Toward specifying the concept of work climate: a study of Roman Catholic diocesan priests. Journal of Applied psychology, 56, 447-455.

SELYE, H. (1974). Stress sans détresse. Montréal, Éditions La Presse.

SPARKS, D. (1979). Practical solutions for teachers stress Theory into practice, 22 (1), 33-41.

STEERS, R.M. (1977). Organizational effectiveness: a behavioral view. California: Goodyear Publishing.

TAGUIRI, R. (1968). The concept of organizational climate, in, R. Taguiri et G.H. Letwin (Eds). Organizational climate: explorations of a concept (pp. 11 35). Boston: Harvard Business School.

TURCOTTE, P., et WALLOT, H. (1979). Du stress de la gestion à la gestion du stress. Gestion, 4 (3) , 7-16.

VANDERPOL, M. (1981). School administrators under stress, Principal, 60 (4), 39-41.

VAN DIJKHUIZEN, N. et REICHE, H. (1980). Psychosocial stress in industry: A heartache for middle management. Psychotherapy and psychosomatics, 34 (2-3) , 124-134.

WASHINGTON, K.R. (1982) Stress: is it a major problem for urban school principals? The clearing house, 55, 389-391.

YOUNG, T. (1980). Teacher stress: one school district's approach. Action in teacher education, 2, 37-40.